PONENCIA: EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA ARGENTINA, UN DESAFIO INTEGRAL⁽¹⁾

Entre mayo y septiembre del año 2001 el Ministerio de Educación a través del “Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes”, junto al Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) realizó una “Convocatoria a la Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural Bilingüe”⁽²⁾ de la Argentina. La reflexión institucionalizada sobre “una práctica que es compartida entre comunidades [indígenas], docentes y alumnos” se inicia –según se lee en la Convocatoria- con el fin de “salir de la soledad”, “confiar a los demás nuestras reflexiones, nuestros logros, fracasos e interrogantes”.

La convocatoria busca fijar políticas de Educación Intercultural Bilingüe en el país. El primer paso que se propone es la creación de una red de comunicación y de asesoramiento, y la promoción de las soluciones y propuestas más enriquecedoras. El objetivo final es “revertir positivamente una realidad hasta ahora dolorosa para los pueblos aborígenes” y contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones indígenas en congruencia con el marco legal vigente, que afirma “garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación intercultural y bilingüe”⁽³⁾.

La diversidad cultural y lingüística de base indígena en nuestro país no siempre es aceptada y muchas veces es negada. Históricamente esta diversidad estuvo marginada de la educación: o bien se la silenció o se la ocultó. Frente a esta actitud -que aún perdura en los planes curriculares-, los proyectos de interculturalidad focalizan como problema no la diversidad de los usuarios del sistema educativo sino “la incapacidad de éste para responder a las necesidades específicas, para permitir el crecimiento de los niños y de sus sociedades” (Jung, 1994).

El enfoque Intercultural promovido desde el ámbito de la educación “formal”⁽⁴⁾ se fundamenta en la existencia de la heterogeneidad, el conflicto y aún la contradicción entre las perspectivas educativas de los actores involucrados. Busca posibilitar la apropiación del espacio “escuela” por parte de la comunidad para que se constituya en ámbito de “negociaciones” entre la escuela –y su función política- y las comunidades, en aspectos que involucran intereses, objetivos, expectativas o valoraciones. Las relaciones que se

mantienen, erigen a la escuela como “zona de contacto”, tomando el concepto de Pratt, “como espacio social donde culturas diversas se encuentran y establecen relaciones duraderas de dominación y subordinación fuertemente asimétricas que implican coerción, desigualdad y conflicto” (Pratt, 1992). En la escuela se actualiza la pugna de las diferentes interpretaciones culturales y la dialéctica de los acentos sociales. Uno de los tópicos más conflictivos es, por ejemplo, el sistema de escritura adoptado, que no sólo implica una decisión sobre la grafía sino que también compromete las diferencias dialectales, los grupos de poder, sus intereses, y pone en primer plano debates ideológicos de fondo.

La EIB intenta que los niños se eduquen en su propia lengua y, en el caso de poseer una lengua diferente del español, aprendan el español como segunda lengua. Pero es frecuente que ambas lenguas sean “primeras lenguas” o que el español sea la única lengua en el marco de dos culturas. En todos los casos, la EIB propone que los niños accedan a la cultura propia junto a la oficialmente establecida. La concepción del sujeto que subyace a la EIB es la de un sujeto enraizado en su propia cultura, que mira lo ajeno desde lo propio, que interactúa con el exterior desde su autovaloración y afirmación. El bilingüismo es considerado como factor de enriquecimiento social e individual. En este momento la proliferación de la iniciativa en América Latina es tal que existen proyectos y programas de Educación Intercultural Bilingüe de desigual desarrollo en por lo menos dieciséis países de América Latina (López y Jung, 1998:11). Estos proyectos educativos que se acercan a la educación desde una perspectiva basada en la antropología social y cultural, actualmente, intentan resolver problemas tanto de índole teórica como de naturaleza aplicada y metodológica referida a la enseñanza de las lenguas primeras, a las especificidades de las culturas “tradicionales” y a las particularidades de un contexto de bilingüismo con diglosia⁽⁵⁾, así como a la limitada funcionalidad social que en algunos casos tiene la escritura en las comunidades. La Argentina a través de la reforma constitucional de 1994 se sumó a esta iniciativa.

Las experiencias recibidas por el Ministerio de Educación cuentan un número de 105. Constituyen una pequeña muestra ya que la realidad pluricultural en relación con grupos aborígenes es mucho más extensa en nuestro territorio. El aislamiento o su ocultamiento -por razones históricas y presentes, no ajenas al sistema educativo- hacen que su número no refleje la extensión de lo que sucede. Las experiencias recibidas son, sin embargo, la muestra y la prueba de que se viene trabajando en Educación Intercultural en numerosas escuelas distribuidas en todas las regiones del país. Se encuentran en diferentes niveles de desarrollo y reflexión, muchas de ellas son también “bilingües”. Lo

positivo de todas ellas es que está en proceso un cambio cualitativo en la postura y en la actitud pedagógica en relación con los saberes y los lugares que ocupan las diferentes culturas y las diferentes lenguas.

En relación con su presentación, el material recibido fue muy dispar: desde las experiencias más formales, algunas de carácter académico, detalladas, a veces acompañadas por material bibliográfico, material didáctico, trabajos de aula, trabajos de investigación, cartas de los niños, fotocopias de cuadernos de alumnos, cuadros o fotos hasta aquellas escritas a mano, informales, de tono íntimo, que narran y describen un camino recorrido en soledad por los docentes y los niños aborígenes, camino de muchas adversidades. Múltiples voces se escuchan en las experiencias, la de los miembros de las comunidades, las de la sociedad dominante, la de los maestros e investigadores, las de los maestros aborígenes, las de los niños, las de las organizaciones indígenas. Esta multiplicidad compromete una mirada dinámica que debe atender la diversidad de culturas junto a los procesos educativos en los que cada institución y cada comunidad se encuentran.

Las escuelas que se han presentado están ubicadas, en su mayoría, en regiones donde continúan viviendo en comunidad pueblos aborígenes: *Toba* en Santa Fé, Chaco y Buenos Aires; *Pilagá* en Chaco y Formosa, *Mapuche* en Río Negro, Chubut, Neuquen y Buenos Aires, *Colla* en Jujuy, Salta, Tucumán, Buenos Aires, *Mocoví* en Santa Fé y Chaco, *Wichí* en Chaco, Formosa y Salta, *Mbyá guaraní* en Misiones. A pesar de la aparentemente fácil mención taxonómica de los pueblos, la realidad no tiene fronteras claras en las aulas y en muchos casos la escuela atiende niños de orígenes diversos como sucede en numerosas instituciones del Gran Buenos Aires, Capital Federal u otras ciudades como es el caso de Rosario, Córdoba, Salta o Jujuy. Mencionamos como ejemplos, la Escuela n. 418 de San Salvador de Jujuy que refiere gran variedad de procedencias. Dicen: “vienen de la quebrada, la puna, la selva, el valle, los países limítrofes”⁽⁶⁾. Lugares donde viven diferentes pueblos que hablan diferentes lenguas. En la Escuela n. 150 del Gran Buenos Aires se reciben, en un mismo curso, alumnos con contacto de lenguas con el guaraní, el quechua, el quichua, el aimara, el italiano o el portugués⁽⁷⁾. La Escuela Intercultural Bilingüe n.1344 en Santa Fé atiende mayoritariamente población Toba pero también Wichí y Mocoví⁽⁸⁾. La Escuela de nivel Secundario n. 71 de Colonia Aborigen, Chaco, atiende niños pertenecientes a los pueblos, según dicen, “toba, mocoví, vilela, lules, abipones, charrúas, wichí, guaraní y otros” (sic)⁽⁹⁾. Como se ve, a la población aborigen “argentina” se suman, además, los grupos de

población inmigrante, especialmente de países limítrofes: bolivianos, paraguayos, peruanos, brasileños, etc. Este fenómeno migratorio no es nuevo pero es más notorio en los últimos años. Entre otras causas, porque la migración de áreas rurales a centros urbanos es creciente, lo que complejiza el panorama de contextos donde la EIB se hace necesaria. Las ciudades son un marco donde lo étnico se vive de manera diferente, dentro de un bilingüismo moderno que incluye el uso de la lengua indígena escrita pese al contexto de diglosia, de discriminación y de opresión cultural. El marco urbano constituye un nuevo desafío, un campo vasto de investigación y trabajo, donde los contextos etnodiscursivos son cada vez más prototípicos.

Los grupos aborígenes argentinos poseen características propias y diferenciales; cada caso modelado por una historia particular. Comparten, sin embargo, una larga historia común. La interacción entre ellos, especialmente en el noroeste o en El Chaco, nos enfrenta a un panorama dinámico y fluido de intercambios culturales y lingüísticos de alta vitalidad. Diferente a aquel perteneciente a la región patagónica donde la reducción lingüística sufrida por la lengua mapundungun a causa de diferentes factores presenta una lengua muy debilitada pero que ha sido tomada, desde los ochenta, como instrumento político, donde el rol de la lengua pasó de ser signo “de la supervivencia “oculta” de un pueblo a una estrategia de resistencia activa y manifiesta” (Golluscio - Vidal, 2001: 2). Por todo ello cada situación se dibuja como particular y única.

También el panorama dentro de cada lengua en relación con los hablantes dista mucho de ser uniforme: nos encontramos con toda la gama del continuum que va desde los monolingües vernáculo hablantes hasta los diferentes grados de bilingüismo, o plurilingüismo. A su vez, una amplia fragmentación de las lenguas aborígenes, favorecida por su condición no oficial o “minorizada” o no estandarizada, desafía cualquier sistematización general de la EIB.

La población indígena argentina utiliza –y no en todos los casos- su lengua vernácula en los ámbitos familiar, comunitario y religioso, y el español en las interacciones con los no indígenas monolingües en español y con los indígenas de otros pueblos en las áreas referidas a la comercialización de productos, la educación, la salud. En general no actúa de manera “bilingüe” sino que cada lengua posee dominios determinados por la situación u el contexto. Sin embargo, cada pueblo mantiene una relación peculiar con la valoración de su lengua, su historia y el rol político y cultural que a ella le adjudican. Por ejemplo, las experiencias provenientes de escuelas con población mapuche -ubicadas principalmente en las provincias de Neuquen, Río Negro, Chubut, pero también en el

Gran Buenos Aires- reúnen “actividades recreativas y educativas en un sentido ampliado ya que las orienta un sentido de resocialización en la cultura, el pensamiento y el modo de vida mapuche” (Golluscio - Vidal, 2001), a través de la realización de talleres de telar, la inclusión de ceremonias tradicionales o de cursos de lengua mapuche⁽¹⁰⁾. Especialmente innovadora es la propuesta de la escuela N. 69 en Cushamen, provincia de Chubut, donde se integra el eje intercultural con la cultura aborígen desde el área de la educación física: a través de la recuperación de los juegos se accede a significaciones e interpretaciones íntimamente enlazadas con la historia y las valoraciones del pueblo mapuche⁽¹¹⁾.

Diferente es el caso de los Wichí. Este pueblo se asienta en una franja que va desde el Río Pilcomayo al Río Bermejo en las provincias de Salta, Chaco y Formosa. El alto grado de vitalidad de su lengua evidencia una situación sociolingüística particular donde la escritura fue ya incorporada, refuncionalizada y apropiada por la comunidad y donde los proyectos educativos en marcha cuentan con varios años de ejecución y progreso. El alto número de las experiencias recibidas- congruente con el número de escuelas que participaron en la convocatoria- en relación con el pueblo Wichí constituye un 24% del total. Es destacable la implementación e institucionalización, en muchas de ellas, de la “pareja docente”, modalidad de trabajo donde el maestro y el maestro aborígen cooperan. Esto sucede, por ejemplo, en varias escuelas de El Sauzalito, Chaco⁽¹²⁾. Sin embargo, el rol del maestro aborígen no es equiparable entre los diferentes casos ya que en algunas escuelas su papel es todavía cuestionado o subsidiario. Pero allí donde se lo ha incorporado en una actividad de cooperación recíproca con el maestro criollo se ha transformado en una pieza clave y fundamental de la educación intercultural ya que su presencia relativiza los lugares del saber y abre la pluralidad de perspectivas culturales, además de favorecer el respeto por las diferentes interpretaciones sobre el mundo y la educación.

Los clásicos “índices de analfabetismo” –que necesitan ser también relativizados como categorías, desde la perspectiva intercultural- muestran que los más altos del país se encuentran en las provincias del Chaco, Corrientes, Formosa, Santiago del Estero, Misiones, Jujuy y Salta desde hace 30 años. Formosa se ubica siempre entre las tres primeras, y Ramón Lista junto con el departamento Matacos, en el noroeste de la provincia, encabeza, además, “con una distancia de más del 12% respecto del segundo lugar- las zonas más pobres del país”⁽¹³⁾. En Ramón Lista, el 85% de la población es aborígen. El descenso de las NBI⁽¹⁴⁾ mucho más acelerado que para el total del resto del

país e incluso dentro de la provincia de Formosa pone en evidencia el trabajo que sobre esta problemática se viene desarrollando desde la década del 70. Allí se incluye la modalidad de “pareja docente” con el trabajo de los MEMAs (Maestros Especiales en Modalidad Aborigen). Por primera vez, los niños wichís se están alfabetizando en su lengua y aprendiendo el español como segunda lengua.

La falta de pertinencia y relevancia del modelo pedagógico clásico y el hecho de que sea desarrollado exclusivamente en castellano hace que la expulsión del sistema educativo de los niños indígenas sea temprana. Con el cambio de perspectiva lo obvio emerge: los niños indígenas se transforman y se comportan de manera distinta cuando se recurre a su idioma, al que conocen y utilizan, y cuando la enseñanza del maestro hace referencia a lo cotidiano y aprovecha las vivencias de sus comunidades.

Pero la Educación Intercultural en pueblos aborígenes y, por lo tanto, en relación con culturas basadas en la oralidad, plantea un desafío integral al sistema educativo de modelo grafocéntrico. Implica problemáticas profundas que no han sido resueltas y que constituyen un espacio de debate en torno a la escritura en sí misma que ha ejercido “violencia simbólica” (Bourdieu, 1977) sobre las culturas y las lenguas aborígenes, y a la escritura en lengua indígena en particular, que constituye un cambio cultural de magnitud. Numerosas variables deben ser analizadas: las relaciones de poder que la escritura implica, los agentes de su introducción, sus fines, su puesta en práctica, su relación con las otras formas de conservar la memoria social, su influencia en la constitución de los lazos internos a las comunidades y hasta el por qué de su prioridad ante las diferentes semióticas culturales.

La perspectiva intercultural pone en evidencia la tensión entre creación y reproducción de conocimientos, entre autonomía y control; en ella la escritura no puede proponerse como una herramienta neutra. Por otro lado, los pueblos aborígenes hace años que se vienen apropiando de ella, refuncionalizándola, tanto como a la oralidad, según los parámetros e intereses culturales propios y las historias particulares. Allí han surgido nuevas textualidades que enriquecen a todas las culturas involucradas. La EIB al problematizar la metodología, los contenidos, los espacios, las posiciones actoriales, los presupuestos, las relaciones intertextuales y, finalmente, quién tiene el control sobre estas relaciones y sobre el proceso educativo en su conjunto, busca favorecer una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y propiciar el ejercicio real de la democracia desde las aulas.

Prof. Patricia Dreidemie

BIBLIOGRAFÍA

- Briggs, Charles L. – Bauman, Richard. (1996) “Género, intertextualidad y poder social”. *REVISTA DE INVESTIGACIONES FOLKLORICAS*. Vol. 11:78-108. Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires, [1992].
- Bourdieu, Pierre – Passeron, Jean-Claude. (1977) *Reproduction: In education, Society and Culture*. Richard Nice, Trans. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Censabella, Marisa. (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina*. Bs. As., Eudeba.
- Golluscio, Lucía y Vidal, Alejandra. (2001) “Experiencias de educación y promoción lingüísticas protagonizadas por tres grupos indígenas en la Argentina”. II Encuentro de Lenguas indígenas. Universidad de Salta, Tartagal, Agosto/Septiembre.
- Jung, Ingrid. (1994) “Propuesta de formación del maestro bilingüe”. En: FORO EDUCATIVO. *Ser maestro en el Perú; reflexiones y propuestas*. Lima, Foro educativo.
- López, Luis Enrique y Jung, Ingrid (comps.) (1998) *Sobre las huellas de la voz; sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid-Cochabamba-Bonn, Morata-ProeibAndes-DSE.
- Ministerio de Educación de la Nación-Programa de Acciones Compensatorias en Educación-Proyecto de Mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes-Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). “Convocatoria a la Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural Bilingüe” Buenos Aires, Mayo de 2001.
- Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*. Londres/New York: Routledge.
- Sala, Marius. (1998) *Lenguas en contacto*. Madrid, Gredos.

NOTAS:

⁽¹⁾ Esta presentación se realiza en el marco del Proyecto de Investigación UBACyT F049 “La lengua como “zona de contacto”: (Dis)continuidad(es), conflicto(s) y transformación(es) en la práctica lingüística indígena en contextos urbanos” dirigido por la Dra. Lucía Golluscio.

⁽²⁾ Ministerio de Educación de la Nación-Programa de Acciones Compensatorias en Educación-Proyecto de Mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes-Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). “Convocatoria a la Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural Bilingüe” Buenos Aires, Mayo de 2001.

⁽³⁾ Resolución del CFCyE n. 107/99 y modificación de la Resolución del CFCyE n. 63/97.

⁽⁴⁾ Llamo “educación formal” a aquella que transcurre dentro del ámbito escolar. Este concepto tiene como única finalidad ser operativo en el marco de la presente ponencia y no constituye una toma de posición respecto a la polémica diferenciación con relación a los otros tipos de educación ni a sus posibles formalidades.

⁽⁵⁾ Entiendo por diglosia el reparto funcional diferenciado entre los usos de dos lenguas o dos formas de la misma lengua en la que se reproduce una relación asimétrica de dependencias, poderes y valoraciones. La introducción de la escritura en forma indiscriminada puede, incluso, favorecerla como parte del proceso colonizador.

⁽⁶⁾ Experiencia "Nos conocemos", escuela 418. Presentada por Margarita Calvó.

⁽⁷⁾ Experiencia "Una experiencia en Cdad. Evita: Revalorizando el contacto entre lenguas guaraní-castellano y la diversidad cultural". Presentado por la Prof. Marcela Lucas.

⁽⁸⁾ Experiencia “Barrio industrial y Los pumitas. Rosario. Santa Fé” presentada por Liliana Audiffred de Pino (Directora organizadora) y Ana María Bosio (vicedirectora).

⁽⁹⁾ Experiencia "Recuperar la identidad a través del re-aprendizaje de la lengua aborígen" presentada por Fabián Sergio José y Walter Roberto Gómez.

⁽¹⁰⁾ Experiencias "Proyecto ANAY" de San Antonio Oeste. Río Negro presentada por Lidia D. De Castro (supervisora) y "Por qué y cómo enseñar la lengua mapuche en las escuelas." De Cushamen, Chubut, presentada por Marcelo Antiman, docente de familia mapuche.

⁽¹¹⁾ Experiencia "Juegos aborígenes: Esperanza en marcha" de Cushamen, Chubut, presentada por Horacio Quinteros y Mauricio Bereau.

⁽¹²⁾ Experiencias "La capacitación docente como estrategia para el fortalecimiento del la E.I.B.", "7 años más tarde" y "La pareja pedagógica: Un vínculo a construir". Presentadas por Ambrosio Rosario (A.D.A.), Susana Aranda (A.D.A.) y Mónica Zidarich (docente no aborígen). El sauzalito, Chaco.

⁽¹³⁾ Experiencia “La enseñanza de las lenguas en un contexto de EIB (Ramón Lista, Formosa)” presentada por un equipo que integran especialistas en lingüística, ciencias de la educación y antropología de la UBA y el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento y que se lleva a cabo dentro del Programa de desarrollo Integral Ramón Lista, DIRLI.

⁽¹⁴⁾ Necesidades Básicas Insatisfechas.